

Oelkers, Jürgen

Subjektivität, Autobiographie und Erziehung

Zeitschrift für Pädagogik 33 (1987) 3, S. 325-344



Quellenangabe/ Reference:

Oelkers, Jürgen: Subjektivität, Autobiographie und Erziehung - In: Zeitschrift für Pädagogik 33 (1987) 3, S. 325-344 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-144368 - DOI: 10.25656/01:14436

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-144368>

<https://doi.org/10.25656/01:14436>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Zeitschrift für Pädagogik

Jahrgang 33 – Heft 3 – Juni 1987

I. Thema: Biographik und Pädagogik

- ULRICH HERRMANN Biographische Konstruktionen und das gelebte Leben. Prolegomena zu einer Biographie- und Lebenslaufforschung in pädagogischer Absicht 303
- JÜRGEN OELKERS Subjektivität, Autobiographie und Erziehung 325
- KLAUS PRANGE Lebensgeschichte und pädagogische Reflexion 345

II. Thema: Lehrplanarbeit

- PETER MENCK Lehrplanentwicklung nach Robinsohn. Beobachtungen aus Anlaß einer Befragung 363
- HENNING HAFT/
STEFAN HOPMANN Strukturen staatlicher Lehrplanarbeit 381

III. Diskussion

- HERMANN GIESECKE Über die Antiquiertheit des Begriffes „Erziehung“ 401
- PETER GRAF Von fernen Zielen und steinigen Wegen. Eine Sammelbesprechung neuerer Bücher zum Thema „Erziehung ausländischer Kinder“ 407

IV. Rezensionen

- FRANZ HAMBURGER WOLFGANG K. ROTH: Ausländerpädagogik. Bd. I: Unterricht und Elternarbeit; Bd. II: Zur sozialen Arbeit mit Familien und Kindern 415
- FRITZ W. LOSER ERHARD GUHL/ERNST H. OTT: Unterrichtsmethodisches Denken und Handeln 420

WOLFGANG ALTHOF

FRITZ KUBLI: Erkenntnis und Didaktik. Piaget und die Schule 422

JÜRGEN DIEDERICH

RAINER WINKEL: Antinomische Pädagogik und Kommunikative Didaktik. Studien zu den Widersprüchen und Spannungen in Erziehung und Schule 426

V. Dokumentation

Habilitationen und Doktorate in Pädagogik 1986 431

Pädagogische Neuerscheinungen 453

Contents

I. Topic: Pedagogics and the Study of Biographies

ULRICH HERRMANN	Biographical Constructions and the Experience of Life-Cycle 303
JÜRGEN OELKERS	Subjectivity, Autobiography and Education 325
KLAUS PRANGE	Biography and Pedagogical Reflections 345

II. Topic: Curriculum Construction

PETER MENCK	Curriculum Development after Robinsohn – Results of a Survey 363
HENNING HAFT/ STEFAN HOPMANN	Structures of State-Run Curriculum Work 381

III. Discussion

HERMANN GIESECKE	On the Obsolescence of the Concept of Education 401
PETER GRAF	New Books on the Education of Foreign Children – A Review 407

IV. Book Reviews 415

V. Documentation

Habilitations and Doctoral Dissertations in Pedagogics 1986 431
New Books 453

Zeitschrift für Pädagogik

Beltz Verlag Weinheim und Basel

Anschriften der Redaktion: Priv. Doz. Dr. Achim Leschinsky, Prof. Dr. Peter M. Roeder, (geschäftsführend), beide: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung, Lentzallee 94, 1000 Berlin 33, Tel.: (030) 82995-303/304. Prof. Dr. Reinhard Fatke (*Besprechungen*), Kleinschönberg 103, CH-1700 Fribourg (Schweiz).

Gabriele Schmelz (Redaktionsassistentin), Sybelstr. 6, 1000 Berlin 12

Manuskripte in doppelter Ausfertigung an die Redaktion erbeten. Hinweise zur äußeren Form der Manuskripte finden sich auf S. VI/VII in Heft 4/1986 und können bei der Schriftleitung angefordert werden. Die „Zeitschrift für Pädagogik“ erscheint zweimonatlich (zusätzlich jährlich 1 Beiheft) im Verlag Julius Beltz GmbH & Co. KG. Bibliographische Abkürzung: Z.f.Päd. Bezugsgebühren für das Jahresabonnement DM 84,- + DM 4,- Versandkosten. Lieferungen ins Ausland zuzüglich Mehrporto. Ermäßigter Preis für Studenten DM 65,- + DM 4,- Versandkosten. Preis des Einzelheftes DM 18,-, bei Bezug durch den Verlag zuzüglich Versandkosten. Zahlungen bitte erst nach Erhalt der Rechnung. Das Beiheft wird außerhalb des Abonnements zu einem ermäßigten Preis für die Abonnenten geliefert. Die Lieferung erfolgt als Drucksache und nicht im Rahmen des Postzeitungsdienstes. Abbestellungen spätestens 8 Wochen vor Ablauf eines Abonnements. Gesamtherstellung: Druckhaus Beltz, 6944 Hemsbach. Anzeigenverwaltung: Ute Bachmann, Verlag Julius Beltz GmbH & Co. KG, Anzeigenabteilung, Postfach 1120, 6940 Weinheim, Tel.: 06201/60070. Bestellungen nehmen alle Buchhandlungen und der Verlag entgegen: Verlag Julius Beltz GmbH & Co. KG, Am Hauptbahnhof 10, 6940 Weinheim; für die Schweiz und das gesamte Ausland: Verlag Beltz & Co., Postfach 2346, CH-4002 Basel.

Die in der Zeitschrift veröffentlichten Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte, insbesondere das der Übersetzung in fremde Sprachen, bleiben vorbehalten. Kein Teil dieser Zeitschrift darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form – durch Fotokopie, Mikrofilm oder andere Verfahren – reproduziert oder in eine von Maschinen, insbesondere von Datenverarbeitungsanlagen, verwendbare Sprache übertragen werden.

Auch die Rechte der Wiedergabe durch Vortrag, Funk- und Fernsehendung, im Magnettonverfahren oder ähnlichem Wege bleiben vorbehalten.

ISSN 0044-3247

Subjektivität, Autobiographie und Erziehung

Zusammenfassung

Der Artikel untersucht zunächst zwei klassische Theoriekonzepte der modernen Pädagogik: *Entwicklung* und *Einwirkung*, deren naiver Realismus kritisiert wird. Die Einzigartigkeit von „Subjektivität“ wird mit Hilfe zwei ganz anderer Medien beschrieben, der literarischen Autobiographie und der „operativen Erkenntnistheorie“ HEINZ VON FOERSTERS. Danach wird klar, daß „Erziehung“ und „Subjektivität“ nicht in einem kausalen Verhältnis stehen können. Ihre Beziehung ist hermeneutischer Natur, abhängig von je individuellen Deutungen, für die Autobiographien exemplarisch sind.

In einem der Versuche STENDHALS, seine Selbstbiographie niederzuschreiben, findet sich folgende Bestimmung des Verhältnisses von *Erziehung* und *Subjektivität*¹:

„Bei der strengen Erziehung in den Familien nach den Sitten des Ancien régime, wo die Eltern vor allem darauf bedacht waren, Achtung zu genießen und gefürchtet zu werden, waren die Kinder gleichsam an den Sockel von fünfundachtzig Fuß hohen Standbildern festgebannt. Von einer derart schlechten Position aus konnten sie nur zu völlig falschen Urteilen über die Proportionen jener Statuen gelangen“ (STENDHAL 1983, S. 287).

Es ist nicht zuviel gesagt, daß die hauptsächliche Anstrengung der modernen Pädagogik darin bestand, diese schlechte Position der Kinder zu verbessern. In der „Begeisterung für Jean-Jacques Rousseau“ (ebd., S. 288) suchte die Folgezeit das Mißverhältnis von Kindern und Erwachsenen radikal zu verändern. Die Erziehung sollte von den rechten, den *pädagogischen* Proportionen ausgehen, wozu die Ablösung der statuenhaften Autorität durch partnerschaftliche Verbindungen vor allem rechnete, die eine Art fiktiver Gleichheit in der Größe voraussetzen. Die *éducation négative* hat dann nicht mehr die Macht der Erwachsenen zur Voraussetzung, sondern dient dem Schutz der Erfahrung des Kindes, welche nur noch auf das „pesant joug de la nécessité“ gerichtet sein soll (ROUSSEAU O. C. IV/S. 320).

Aber die Kinder blieben klein und mußten wachsen, die Erwachsenen für sie fern und unverständlich, die Welt herausfordernd und unübersichtlich, ohne nur eine – die richtige – Notwendigkeit zu kennen. Die „völlig falschen Urteile über die Proportionen“ konnten auch da nicht vermieden werden, wo sich die „Statuen“ in „Partner“ des Kindes verwandelten. Auch die Reformpädagogik überwand nicht die Barriere der Kindheit, so sehr ihr Modell von verstehender Einfühlung und wechselseitigem Austausch auch den Anschein erweckte. Mit der Erziehung im *Ancien régime*, wie STENDHAL sie beobachtete, gibt es daher eine mißliche Übereinstimmung: beide pädagogischen Modelle sind vom Erwachsenen aus gedacht. Die Kinder werden von autoritären Standbildern aus wahrgenommen oder in liberaler Partnerschaft, niemals jedoch an sich, als Kinder jenseits des Erziehungsanspruchs. Wie kann man da richtige Urteile über die „Proportionen“ erwarten?

Die Frage läßt sich verallgemeinern: Wie kommt es, daß beide, die liberale und die autoritäre Theorie der Erziehung, die Subjektivität der Kinder nicht erfassen

können? Hierauf gibt es drei bekannte Antworten: (1) Die Pädagogik als Theorie der *Erziehung* denkt von *künftigen* Zielzuständen her und kann daher die Gegenwart ihrer Subjekte nicht angemessen berücksichtigen. (2) Die Erziehungsziele gelten *allgemeinen* Kompetenzen oder Dispositionen, die auf die Einzigartigkeit der Subjekte nur in deduktiver Weise zu beziehen sind. (3) Die Erziehungsmaßnahmen werden methodisch, also von der *durchschnittlichen* Wirkung her, gedacht und sind indifferent gegenüber dem herausgehobenen Einzelfall. Diese Antworten sind zutreffend, so daß ich sie nicht weiter verfolgen werde. Aber sie sind nicht zureichend, weil sie auf die Frage nur indirekt antworten. Der Zukunftsbezug der pädagogischen Theorie, ihre Orientierung an der Allgemeinheit der Ziele und der Durchschnittlichkeit der Wirkungen setzen ein bestimmtes Subjektmodell voraus, auch wenn die Anlage der Theorie dies verdeckt. Im Kern jeder pädagogischen Theorie liegt ja die Frage, wie *subjektive* Zustände *verbessert* werden können, was eine Modellierung des Gegenstandes notwendig macht. Aber welche Modellierung von „Subjektivität“ ist angemessen? Und warum ist es weder das konservative noch das liberale Modell?

Ich werde diesen Fragen in drei Schritten nachgehen: Zunächst untersuche ich zwei theoretische Obsessionen der modernen Pädagogik, nämlich die Konzepte der „Einwirkung“ und der „Entwicklung“, von denen fast alle Modellannahmen wesentlich geprägt worden sind (1). Danach diskutiere ich ein Kontrastprogramm, nämlich das Verhältnis von Subjektivität und Autobiographie, also die retrospektive Deutung dessen, was angeblich oder tatsächlich die Erziehung hervorgebracht hat (2). Abschließend komme ich auf die Leitfragen zurück und erörtere eine Theoriestrategie, die die Fallen der Tradition vermeidet und gleichwohl noch pädagogische Annahmen zuläßt (3). Meine Grundthese wird sein, daß *Erziehung* und „Subjektivität“ in keinem kausalen Verhältnis stehen können, wie es die Alltagssprache nahelegt. Der Nachweis dafür kann mit zwei scheinbar sehr weit auseinanderliegenden Strategien versucht werden: einer Analyse neuerer Subjekttheorien vor allem aus dem Umkreis der Systembiologie und einer Untersuchung des Mediums literarischer Autobiographien. Wenn beides zusammenpaßt, könnten für die Erziehungstheorie eine Reihe interessanter Einsichten gewonnen werden.

1. „Einwirkung“ und „Entwicklung“

Wie jeder umgangssprachliche, so ist auch der pädagogische Diskurs von Metaphern durchsetzt (vgl. zuletzt TAYLOR 1984), die historisch in mindestens zwei große Klassen unterschieden werden können. An diesen Klassen fällt auf, daß sie Metaphern aus anderen Wissensbereichen übernehmen und auf die Erziehung anwenden, im 18. Jahrhundert vornehmlich solche der Physik und im 19. Jahrhundert solche der Biologie. *Einwirkung* verlor seine ursprünglich handwerkliche Bedeutung und wurde mit Konnotationen der mechanischen Physik besetzt. „Erziehung“ ist hier die Ursache, welche nach Gesetz oder Plan Wirkungen erzielt. *Entwicklung* dagegen, ein traditionelles Konzept der Pädagogik, wurde zunehmend biologisch gedacht und änderte ebenfalls seine Bedeutungsrichtung². „Erziehung“ ist hier keine Ursache, die aus sich etwas hervorbringt, sondern eine Art Begleitung, die die natürliche Progression des Kindes voraussetzt und es lediglich vor Schaden bewahrt, bzw. in seinen positiven Bestrebungen unterstützt.

Dieser Gegensatz ist natürlich nicht neu, aber er ist doch anders zu verstehen, als THEODOR LITT ihn in „Führen oder Wachsenlassen“ thematisierte, nämlich nicht einfach als Gegensatz von unterschiedlichen Typen pädagogischen Handelns, die in ihrer Dialektik legitim erscheinen, sondern als Dichotomie von Erziehungstheorien, die mit bestimmten Subjektmodellen operieren und nur von daher ihren Anspruch ableiten können. Ich werde zu zeigen versuchen, daß beide Modelle nicht nur unzureichend, sondern unzulässig sind, wenn erst einmal die suggestive Kraft ihrer Semantik durchbrochen ist.

Im Verlaufe des 19. Jahrhunderts wurde in der pädagogischen Literatur zunehmend Konsens über die folgende Behauptung herausgebildet: „Keine Frage der Pädagogik ist wichtiger, als diejenige nach der Wirksamkeit der Erziehung, da der ganze Werth dieser Wissenschaft und Kunst fällt und steigt, je nachdem man diese Wirksamkeit höher anschlägt oder niederer“ (BRAUBACH 1841, S. 119). Die Erziehung erscheint vor allem auch im obskuren Schrifttum als eine „planmäßige Einwirkung“ (VOGEL 1881, S. 27), deren Plan von der pädagogischen Wissenschaft sozusagen das Gesetz erhält. Als Gegenstände oder Inhalte der „Einwirkung“ galten: die „Vernunftideen“ des Guten, Wahren und Schönen (ebd.; ähnlich: BEYER 1877, S. 3), die überkommene Sittlichkeit (MÜLLER 1898, S. 158) oder auch nur die „formalen“ Maßnahmen zur „Verstärkung und Veredelung“ der „Kräfte“ des Kindes (BAUMANN 1890, S. 70). In jedem Falle aber sollte Erziehung „bewußte und planmäßige Einwirkung“ sein (MÜLLER 1898, S. 3). Die Pointe dieser Annahme ist dabei auch schon sehr deutlich gesehen worden:

„In der Erziehung stehen sich zwei *Personen* gegenüber: der *Erzieher* und der *Zögling*. Der Erzieher ist mündig, erwachsen und entwickelt; der Zögling ist unmündig, ist noch unentwickelt und unerwachsen. Der Erzieher ist aktiv; er wirkt auf den Zögling ein. Der Zögling ist passiv; er läßt auf sich einwirken. *Absichtslose*, unbewußte oder zufällige *Einwirkungen* rechnet man indes *nicht zur Erziehung*, auch wenn sie von Mündigen ausgehen. Den *erzieherischen Einwirkungen* liegt immer eine *bestimmte Absicht* zugrunde; sie verfolgen immer einen bestimmten, klar erkannten *Zweck*“ (HELM 1894, S. 1; ähnlich MÜLLER 1898, S. 3).

Dieses autoritäre Modell wäre unter drei Bedingungen zu verteidigen: (1) Erziehung ist auf ein Wirkgeschehen zwischen zwei Personen reduzierbar, (2) der aktiven Kraft steht eine passive Rezeption gegenüber und (3) die Einwirkungen führen gemäß der Absicht zu einem positiven Ziel. Alle drei Stützbehauptungen sind jedoch defekt, so daß Erziehung sich zwar definieren, aber nicht durchführen läßt „als die planmäßige Einwirkung eines Menschen auf einen anderen unentwickelten, um denselben zu befähigen, daß er im reifen Alter selbstthätig seine Lebensbestimmung erfülle“ (MÜLLER 1898, S. 3; i. T.gesp.).

(1) „Erziehung“ ist zwar als Wirkzusammenhang sinnvoll modellierbar, jedoch nicht in der ausschließlichen Reduktion auf nur zwei Personen. Wo die Pädagogik dies versucht hat³, ist ein ganz anderes Anliegen im Spiel, nämlich die Verortung pädagogischer Verantwortung, die in der Tat nur absichtsvoll Handelnden zugeschrieben oder abverlangt werden kann (vgl. WIGGER 1983, S. 104 ff.). Daraus kann aber zweierlei nicht gefolgert werden, nämlich daß eine handlungstheoretische eine vollständige Bestimmung von „Erziehung“ sei und daß mit der Problembeschränkung auf das einfachste Modell der pädagogischen Handlung erzieherische Wirkungen kontrollierter hervorgebracht und angemessener beschrieben werden können.

(2) Die beiden Negationen ergeben sich aus der falschen Prämisse der „Einwirkungs“ideologie des 19. Jahrhunderts, nämlich daß die eine Seite des Geschehens „aktiv“, die andere „passiv“ angenommen werden könne. Tatsächlich gibt es die Unterscheidung zwischen *Agens* und *Patiens* weder logisch (MILL 1877, S. 417f.) noch psychologisch (WUNDT 1918, S. 396ff.), denn beide Seiten sind zugleich rezeptiv und aktiv, so daß der Erzieher zwar seine Handlungen entwerfen und rekonstruieren muß, seine Aktion in einem strengen Sinne die Wirkungen im anderen aber nicht *verursacht* (OELKERS 1982). *Weil* es um ein Handlungsgeschehen geht, kann die Grundrelation keine wirkkausale sein.

(3) Dies ließe sich nur dann behaupten, wenn Erziehung tatsächlich im Sinne der physikalischen Leitmetaphorik eine „Kraft“ wäre, die gesetz- oder planmäßig Wirkungen hervorbringen kann. Aber die Metaphorik trügt; „Einwirkung“ als Effekt ist ein innerpsychisches Geschehen, welches von außen nur vorgestellt, aber nicht wirklich beobachtet und damit auch nicht „planmäßig“ beeinflusst werden kann. Daher ist unabsehbar, ob und wie das Gute der pädagogischen Zielsetzung auch tatsächlich erreicht wird. Hierüber befindet nicht der Erzieher, auch nicht die übersubjektive Macht „Erziehung“, sondern einzig das Subjekt selbst auf seinem lernenden Transit von der Kindheit in die Erwachsenenwelt.

Diese Defekte sind im 19. Jahrhundert nicht übersehen worden. So mahnte etwa LUDWIG STRÜMPPELL, daß sich die Hoffnungen der Pädagogik bedeutend mäßigen müssen, „*wenn sie als praktische Kunst in ein wirkliches Kinderleben eingreift*“ (STRÜMPPELL 1894, S. 90). Dann nämlich steht sie unter Erfolgsbedingungen und muß sich fragen lassen, was an der Entwicklung eines Kindes tatsächlich ihr zuzuschreiben ist⁴ und was ganz andere Mächte beeinflusst haben. Wie *Erziehung* eine „länger dauernde Einwirkung“ sein kann, ist gerade das Problem, nicht die Lösung, deren technische Implikation immer fragwürdiger wurde.

Nun kann man den Konsequenzen dieser Frage ausweichen, indem der Blick verlagert wird von der „Einwirkung“ des Erziehers auf die „Entwicklung“ des Zöglings. Dieser Schritt ROUSSEAUS und PESTALOZZIS hatte im Rahmen der klassischen Pädagogik eine hauptsächliche Sicherung, die im 19. Jahrhundert preisgegeben wurde. Entwicklung bezog sich nicht einfach auf die „inneren“ Abläufe im einzelnen Kind, sondern wurde vom Menschen als Gattungswesen her gedacht, so daß als „Natur“ des Kindes nicht etwa seine einzigartige Individualität, sondern das erscheinen konnte, was im Besonderen das Allgemeine oder im Kind den Menschen ausmacht, ohne beides in Frage zu stellen.

Diese Konstruktion war allerdings mühsam, denn ROUSSEAUS *nature* ist mal im Menschen, mal außer ihm, ist Leitfaden der Entwicklung und zugleich Maßstab der Erziehung, ohne daß doch der Erzieher über diesen obskuren *masterplan* verfügen könnte. Und PESTALOZZIS „Natur“ ist Entwicklungsphase zur Sittlichkeit und doch zugleich deren konstitutive Bedingung, ohne daß die Teleologie von Natur, Gesellschaft und Individuum je zusammenstimmen würde. Die Konstruktion trug nur auf einer theologischen Basis (vgl. OELKERS 1987, Teil II; OELKERS 1987b), die den Säkularisierungstendenzen der Folgezeit nicht standhielt.

Das Entwicklungsdenken löste sich daher im 19. Jahrhundert von der christlichen Anthropologie: Die Biologie dachte die Evolution der Gattungen vom Prinzip der

„natürlichen Zuchtwahl“ her, die Soziologie konzipierte zwischen COMTE und MARX „Dreistadiengesetze“ der gesellschaftlichen Bewegung und die Psychologie untersuchte die Entwicklungsphasen des Kindes. Vor allem das Entwicklungsmodell der neuen Biologie stieß auf große Resonanz, weil es dreierlei Vorteile zu bieten schien: Es war nicht an eine mechanische Kausalität gebunden, enthielt eine Verknüpfung des Allgemeinen mit dem Besonderen über den Gattungsbegriff und erlaubte Spekulationen über die menschliche Geschichte, die allem Anschein nach von der Evolution selbst bestätigt wurden.

Die Kinderpsychologie des 19. Jahrhunderts rezipierte dieses Denkmodell⁵, vor allem weil es zuließ, „unstetige“ Entwicklungen zu erklären, also „allmähliches Hinzukommen“ und „gradueller Übergang“ (STUMPF 1910, S. 109f.), welche in der politischen Soziologie ebenso vernachlässigt wurden wie in der mechanischen Physik. Allerdings behielt die Kinderpsychologie einen Gedanken der älteren Anlagetheorie bei, nämlich den „Fortschritt zu immer höheren Stufen“ (ebd., S. 118), der als graduelle Zunahme der Kompetenzen in aufeinanderfolgenden Phasen realistisch konzipiert wurde. Eine deterministische (externe) Theorie der Gattung oder der Gesellschaft wurde dabei nicht in Anspruch genommen. Vielmehr sollte der *progressus* aus der (inneren) Entwicklung selbst erklärt werden, deren Phasen- oder Stufenfolge andererseits aber mit einer allgemeingültigen Theorie behauptet wurde.

Dieser Theoriewandel machte sich in der Pädagogik zwischen DIESTERWEG und der Reformbewegung am Ende des 19. Jahrhunderts nachhaltig bemerkbar, mit dem Preis allerdings, daß konzeptionell die *natürliche Entwicklung* des individuellen (einzigen) Kindes die *Entwicklung der Natur* im Menschen ablöste. „Natürlich“ verliert den Bezug auf „Natur“ und wird gleichbedeutend mit „ursprünglich“, „unverdorben“ und „eigentümlich“. Am Anfang der kindlichen Entwicklung steht dann die Phantasie (SULLY 1909, Kap. II), mit der die Erschließung der Welt beginnt. Aber es ist gerade „ein rühmliches Merkmal der Kindheit, daß sie es zustande bringt, die große Lebhaftigkeit und Stärke der Phantasie mit einem vollkommen ernsten und nüchternen Ausblick auf die wirkliche Welt zu verbinden“ (ebd., S. 53). Wie kann dann noch von einer inhärenten Stufenfolge zum Höheren die Rede sein? Wie kann das unstetige kognitive Wachstum oder das alineare Verstehen der Welt als regiert von einem *covering law* der Entwicklung (SCHEFFLER 1985, S. 111) gedacht werden?

Hier liegt in der Tat die entscheidende Schwierigkeit der Übertragung des biologischen Entwicklungsgedankens auf die Erziehung des Menschen, wie sie die Kinderpsychologie des 19. Jahrhunderts vollzogen hatte:

(1) „Entwicklung“ muß gestuft erscheinen, also sich in progressiven Übergängen vollziehen, die auf einen idealen Endzustand hin linear gedacht werden. Entwicklungsbrüche oder gar Rückschritte sind höchstens als Verfall oder Rückstufung denkbar, deren Ursachen dann außerhalb der Entwicklungslogik liegen müssen. Auch Zuwachs unabhängig von der Stufenfolge ist im Konzept nicht vorgesehen. Tatsächlich aber sind Verlust (über Vergessen) oder Rückgang (über Scheitern) gerade auch für die kindliche Entwicklung mindestens ebenso symptomatisch wie Zuwachs und Fortschritt. Das aber kommt in einem streng sequenzierten Modell von „Entwicklung“ nicht vor, da die Kumulation nicht kontingent sein darf, sondern

einem Gesetz oder gar einer Logik außerhalb der individuellen Geschichte des Subjekts folgen soll. Dies erscheint konsequent allenfalls für die Perspektive eines Beobachters, der dort allgemeine Entwicklungsstufen annimmt, wo der Handelnde bloß Erfahrungen macht, die irgendwie selbsttätig verarbeitet werden (so schon BERGSON 1921, S. 305 ff., 318 ff.).

(2) „Erziehung“ als Einwirkung kann andererseits nicht einfach die ebenso konstante wie positive Begleitlinie der Entwicklung sein, weil das magische Kanäle der Introspektion voraussetzte, die – jedenfalls für den Erzieher – nicht gegeben sind. Der Erzieher müßte den jedesmal richtigen Punkt seines Eingriffs von der Entwicklungsstelle ablesen können, an der der Zögling objektiv steht. Tatsächlich aber wendet er nur ein Interpretationsschema an, auf dem er Beobachtungsphänomene abbildet, die er für innere Ereignisse des Kindes hält⁶. Dieses Schema ist nicht durch das „Gesetz“ der Entwicklung selbst gesichert, das den individuellen Fall nur generalisieren, aber nicht an sich erfassen kann. Daher ist der pädagogische Eingriff stets nicht mehr als ein *Versuch*; außerhalb der Erfahrung beider Seiten durch nichts gesichert.

(3) Die Erschließung der Welt durch das Subjekt ist selbsttätig und wird nicht extern hervorgebracht durch Entwicklungsgesetze einerseits, Pläne der Erziehung andererseits. „Selbsttätig“ ist aber keine innere „Kraft“, sondern das *Lernen*, versteht man darunter die in allem Anfang gegebene „beständige dynamische Koppelung der zustandsdeterminierten Erscheinungsvielfalt des Nervensystems und der zustandsdeterminierten Erscheinungsvielfalt des Milieus“ (MATURANA 1982, S. 233; ganz ähnlich schon PREYER 1923, S. 345 f.). Vorausgesetzt werden muß nur „eine bestimmte Resonanz-, Aufnahmefähigkeit“ des Kindes, „die ihm kein Nürnberger Trichter schenken kann“ (BÜHLER 1922, S. 462). Lernen „an sich“ bedeutet einfach nur „selektives Operieren“ (VON FOERSTER 1985, S. 136). Die „Zunahme an innerer Organisation“ beseitigt dabei „Ungewißheiten hinsichtlich der Vorhersagen zukünftiger Ereignisse“ in der Welt des Lernenden (ebd., S. 138), und das unaufhörlich.

Für das Problem, in welchem Verhältnis Subjektivität und Erziehung verstanden werden müssen, folgt daraus: „Einwirkung“ und „Entwicklung“ sind Modellannahmen aus der Physik und der Biologie, die als *pädagogische* Konzepte verwendet werden. Sie sollen nicht nur, wie die Entwicklungspsychologie, psychische Vorgänge allgemein erklären, sondern bezogen auf einzelne Situationen oder Fälle handlungsorientierend sein. Sie operieren in dieser Funktion mit Modellen der Subjektivität, die *sub specie educationis* betrachtet werden, dabei aber an verschiedenen Stellen defekte Annahmen über „Erziehung“ verwenden:

„Einwirkung“ konzipiert die Erziehung als technischen Vorgang, in welchem spätere Zielzustände durch ein planvolles, auf die richtige Anwendung von Gesetzen zurückgreifendes Handeln hervorgebracht werden. Das Kind oder mindestens seine Dispositionen sind Objekt dieser Einwirkung und müssen so gedacht werden, als seien sie um den Preis ihres Fortkommens auf Einwirkung angewiesen. Aber das trifft doch nur auf wenige Fälle wirklich zu (z. B. auf das Training von Fertigkeiten, welches eine Meisterschule benötigt und nicht autodidaktisch erfolgen kann). Für die Mehrzahl der Anlässe des Lehrens und Lernens oder der Erziehung gilt, daß das

Kind weder passiv noch inaktiv ist und gerade darum auch nicht als durch die pädagogische Einwirkung modelliert gedacht werden kann.

„Entwicklung“ bezieht die Erziehung auf „innere“ Abläufe im Kind, die – als Stufenfolge gedacht – zugleich Richtschnur des pädagogisch Richtigen sein sollen. Aber das Kind baut sich und seine Fähigkeiten selbst auf, indem es beständig innere und äußere Erfahrungen verarbeitet, ohne seine innere Resonanz von einer allgemeinen Entwicklungslogik abhängig zu machen. Selbst wenn die vergleichende Beobachtung generalisierte Modelle der „Entwicklung“ nahelegt, die Kombination von Entwicklungspsychologie und pädagogischer Handlungsorientierung ist unzulässig, wenn von dem allgemeinen Modell auf die individuelle Welterfahrung und ihre Beeinflussung geschlossen werden soll. Ein Entwicklungsgesetz ist *kein* pädagogischer Handlungsimperativ, der sich in der Situierung auf den konkreten Anlaß hin nicht durch eine (*einzig*e, wenngleich allgemeine) psychologische Einsicht festlegen läßt.

Auch die Entwicklungspsychologien operieren mit Subjektmodellen, die Pädagogen nicht übernehmen müssen, weil die Leitannahme durchaus fraglich ist, daß es nämlich neben dem individuellen Bewußtseinsstrom und dem Fluß der Vorstellungen noch eine Art Stufenautomatik gibt, die die Schaltungen für die Art und Weise bereitstellt, wie das Bewußtsein und die Vorstellungswelt des Kindes die jeweils nächsten Übergänge *der* Entwicklung (vgl. BERGSON 1921, S. 315) zu nehmen hätten. Für den Handelnden ist eine andere Vorstellung womöglich viel angemessener: Das Kind lernt unaufhörlich nach den Vorgaben der inneren Resonanz, der biologischen Reifung und des sozialen Arrangements, ohne daß sich das Lernen von außen durch „Gesetze“ der Entwicklung steuern ließe. Selbst wer eine innere, aber allgemeine Phasenfolge der Erschließung der Welt annimmt, gewinnt daraus nichts für die Orientierung seines Handelns, sofern es der Beeinflussung *anderer* dienen soll. Das pädagogische Bemühen ist nicht die Wirkung selbst, und die folgt – im Blick auf die innerpsychische Verarbeitung der Welt zur „Subjektivität“ – keinem *covering law*.

Nun ist auf diese Selbstaufstufung des Subjekts seit dem 18. Jahrhundert in einem Medium immer schon reagiert worden, nämlich in dem der *Autobiographie*. Hier, aus der Perspektive nicht des Erziehers oder des psychologischen Beobachters, sondern des Kindes, welches der Erwachsene einmal selbst gewesen ist, ist nicht die Rede von technischer Einwirkung oder eigenlogischer Entwicklung, sondern davon, wie „Subjektivität“ in der Initiation in Sprache und Kultur erlebt wird *und* entsteht.

2. *Autobiographie und Subjektivität*

Theorie und Praxis der literarischen Selbstbeschreibung sind lange ROUSSEAUS Vorbild gefolgt, der seinen „Bekenntnissen“ folgende Maxime zugrunde legte:

„Da im allgemeinen die Gegenstände selbst weniger Eindruck auf mich machen als die Erinnerung an sie und da alle meine Ideen sich in Bildern aussprechen, sind die ersten Spuren, die sich in mein Gehirn eingruben, darin geblieben, und was sich dort weiter einprägte, hat sich eher mit ihnen verbunden, als daß es sie ausgelöscht hätte. Es gibt eine gewisse Reihenfolge in den Empfindungen und Vorstellungen, die früheren beeinflussen die späteren, und man muß daher jene kennen, um diese richtig zu beurteilen. Ich bemühe mich,

überall die ersten Ursachen richtig zu entwickeln, um die Verkettung der Wirkungen anschaulich zu machen“ (WW II/S. 174/175).

Diese Maxime hat folgende Vorteile: Zwischen dem Interpreten und dem Gegenstand (sein eigenes Leben) muß keine Differenz, sondern kann eine Kontinuität angenommen werden, die sich über die Bildspuren der Erinnerung vermittelt. Die früheren Spuren sind mit den späteren kausal verbunden, weil die ersten als die Ursachen der folgenden angesehen werden können. Wer diese Kette rekonstruiert, verfügt objektiv über seine Lebensgeschichte.

Ganz so einfach ist es jedoch nicht, und sei es nur, daß die Anfänge im Nebel der Frühgeschichte verschwinden und gar nicht rekonstruiert werden können. Aus diesem Grunde artikulierte die Kinderpsychologie des 19. Jahrhunderts ein deutliches Bewußtsein von dem Methodenproblem ihrer Forschung, die keinen objektiven Ausgangspunkt zur Voraussetzung haben kann: „Es ist unmöglich für den entwickelten Menschen, sich unmittelbar in den Zustand eines Kindes zurückversetzt zu denken, welches noch keine oder nur undeutliche Erfahrungen gemacht hat“ (PREYER 1923, S. 99). Und mehr noch, das Seelenleben des Kindes wird mit den Kategorien des Erwachsenen erschlossen (STUMPF 1910, S. 142 ff.), nicht etwa „an sich“ (*so wie es gewesen ist*) rekonstruiert. Die Autobiographie teilt jedoch in einem wesentlichen Aspekt die Grundprobleme der Kinderpsychologie oder der biographischen Geschichtsschreibung nicht, denn Subjekt (Interpretans) und Objekt (Interpretandum) sind ja in ein- und derselben Person und Lebensgeschichte verbunden. Aber ist die Erinnerung zuverlässig? Und gibt es in ihr wirklich Spuren von Entwicklungslinien, die im Gedächtnis festgehalten nur noch den angemessenen Ausdruck suchen?

Die Stützen dieser Auffassung sind Theorien der Erinnerung, des Gedächtnisses und der ästhetischen Produktion: Vor allem PROUST hat dabei ROUSSEAU widersprochen, daß es möglich sei, willentlich und unter Einschluß der wichtigsten Quellen einfach zu den ersten Anfängen zurückzukehren und von ihnen aus die Reihe des Lebens angemessen zu rekonstruieren. Die eigene Vergangenheit liegt für den Interpreten „außerhalb seines Machtbereichs“ (Suche I./S. 63). Sie *verbirgt* sich „unerkennbar für ihn in irgendeinem stofflichen Gegenstand (oder der Empfindung, die dieser Gegenstand in uns weckt); in welchem, ahnen wir nicht. Ob wir diesem Gegenstand aber vor unserem Tode begegnen oder nie auf ihn stoßen, hängt einzig vom Zufall ab“ (ebd.). Andererseits verknüpft die sensorische Erinnerung die Gegenwart mit der *verlorenen Zeit*, ein zarter Faden des Gedächtnisses und der Identität:

„Wenn von einer früheren Vergangenheit nichts existiert nach dem Ableben der Personen, dem Untergang der Dinge, so werden allein, zerbrechlicher aber lebendiger, immateriell und doch haltbar, beständig und treu Geruch und Geschmack noch lange wie irrende Seelen ihr Leben weiterführen, sich erinnern, warten, hoffen, auf den Trümmern alles übrigen und in einem beinahe unwirklich winzigen Tröpfchen das unermeßliche Gebäude der Erinnerung unfehlbar in sich tragen“ (ebd., S. 66/67).

Aber kann man, selbst so eingeschränkt, überhaupt „vergangene Erfahrung als eine Art Aufzeichnung“ ansehen (VON FOERSTER 1985, S. 135)? Die meisten Theorien der Autobiographie gehen vom Gedächtnis als einem Gefäß aus, welches vergangenes Material bildförmig oder sensorisch aufbewahrt und abrufbar hält, wobei nicht

geleugnet wird, daß es dabei zu Verzerrungen kommen kann, weil die Aufzeichnungen nur durch fortgesetzte, aber gleichsam oblique Wirkungen dauerhaft gehalten werden. Was man vergißt, geht verloren oder muß erneut aufgezeichnet werden. Grundsätzlich aber wird eine Entsprechung von Erinnerung und Leben angenommen, ganz so als könne die *Kette* der Bilder oder die *Reihe* der Vorstellungen, die im Gedächtnis haften blieben, Raum und Zeit der Kindheit repräsentativ wiedergeben. Das Erleben der Kindheit ist aber nicht so vorzustellen, als nähme eine Art innerer Kamera ein objektives Geschehen auf und versage gleichsam nur bisweilen das Gedächtnis als Aufzeichnungsgerät dieser Vorgänge.

Man muß sich jedoch das Gedächtnis überhaupt gar nicht als Video der Vergangenheit vorstellen, sondern kann es auch – mit HEINZ VON FOERSTER (1985, S. 152f.) – als eine „Art von Rechner“ betrachten, „dessen innere Organisation sich aufgrund seiner Interaktionen mit einer Umwelt, die eine gewisse Ordnung aufweist, verändert. Die Veränderungen der inneren Organisation dieses Rechners finden so statt, daß bestimmte Gesetzmäßigkeiten der Umwelt, die für deren Ordnung verantwortlich sind, in der Struktur dieses Rechners abgebildet werden. Diese Homomorphie „Umwelt-System“ ist das „Gedächtnis“, es erlaubt dem System, als ein (Er-) Rechner induktiver Schlüsse zu arbeiten“ (Hervorhebung J. O.).

Ohne den Ausdruck „Rechner“ zu strapazieren, erlaubt dieses Modell zumindest zweierlei: das Gedächtnis *nicht* als Speicher, sondern als lernendes System zu betrachten, dessen innere Organisation entsprechend dem Gelernten variabel ist, und die Erinnerung vom je gegenwärtigen Zustand dieses Systems ihren Ausgang nehmen zu lassen (ebd., S. 160f.), also nicht in die Fallen eines naiven Historismus zu geraten. Die literarische Selbstbeschreibung ist daher fiktiv; sie gibt tatsächlich nur die je gegenwärtige Erinnerung des Erwachsenen wieder und erweckt bloß den Eindruck, als erlebe das (gewesene) Kind neu, was doch rückblickend, aus einer anderen Welt, zur Darstellung gebracht wird. Der Qualitätsmaßstab für Autobiographien ist daher nicht die objektive Gültigkeit, denn auch ihre eigene Vergangenheit bleibt außerhalb des Machtbereichs der erwachsenen Interpreten. Worum es nur gehen kann, ist die ästhetische Komposition des Erlebens eines früheren Ichs, das ja nicht selbst mitteilt, was es erlebt, aufgenommen und im Gedächtnis virulent gehalten hat.

Autobiographien können sich nicht der objektiven Vergangenheit annähern, sondern nur versuchen, dem akuten Erinnerungsmaterial im Gedächtnis des Erwachsenen angemessenen Ausdruck zu verleihen. In diesem Falle aber ist die ästhetische *Fiktion* die einzige Möglichkeit, eine versunkene Wirklichkeit zu beschreiben, die faktisch verschlossen ist und nicht so-wie-sie-war rekonstruiert werden kann. Auch der erwachsene Literat kann nur in *seiner* Sprache ausdrücken, was an „halbverwischten Nachbildern“ der Kindheit er noch im gegenwärtigen System seiner Erinnerung mitführt. Der dies, im Bemühen, Proust zu folgen, sagte, FRANZ ALEXANDER KAUFFMANN (1985, S. 114), hat eine ästhetisierende Autobiographie vorgelegt, an der sich die genannten Probleme exemplarisch aufzeigen lassen.

Thema dieser „Chronik der Kindheit“ ist die Darstellung der *éducation sentimentale* eines Kindes am Ende des 19. Jahrhunderts, das in bürgerlichen, aber durchaus großzügigen Verhältnissen der schwäbischen Provinz heranwächst. KAUFFMANN versucht zu zeigen, wie sich das Kind diese Welt erschließt, nämlich vornehmlich über die Paradoxien der Empfindung, an denen sich das Denken zu schulen

versucht. Der Kunstgriff der Rekonstruktion besteht darin, die empfindsame Wahrnehmung ästhetisch zu beschreiben und so das ganze Vorfeld oder den Untergrund des allmählich bewußter werdenden Verstehens der Welt zu zeichnen. Dabei soll das authentische Lernen des Kindes erfaßt werden, aus der Sicht des Erwachsenen, der Metaphern finden muß, um die frühere Erinnerung überhaupt fixieren zu können.

Gestützt wird dieses Verfahren mit der Annahme, die Spuren des Gedächtnisses, die als objektiv angenommen werden, müssen „frische Eindrücke“ bleiben, wenn daraus die Welt der „innersten Gewissheiten und Sehnsüchte“ (ebd., S. 455 f.) – seit der Romantik der „Kern“ des Subjekts – aufgebaut werden soll. Aber noch diese romantische Theorie hat ihre Defekte: Es gibt kein Selbst im Selbst, kein „Ich“ hinter der Wahrnehmung, keine steuernde Instanz im Bewußtsein selbst, folglich keine Referenz für den „Kern“ des Subjekts. Wahrnehmung, Empfindung und psycho-physische Verarbeitung der Erfahrungen sind fest verschweißt und nicht dividierbar. Es gibt daher auch keine inneren „Instanzen“, sondern nur eine fortgesetzte Perzeption (vgl. CHISHOLM 1957), die allerdings ein räumliches (und kein flaches) Inneres voraussetzt. Dieses unterteilt sich aber nicht selbst mehr, sondern ist lediglich als Imaginationsraum denkbar. Es wächst gleichsam im Verstehen, in der Erfahrung der Welt, auf der Spur nach dem „großen Lebenszusammenhang“ (KAUFFMANN 1985, S. 345), den zu erfahren der Lösung des *puzzles* gleichkommen kann, als welches sich das Kind – aus der Sicht des Erwachsenen – empfinden mag.

Autobiographien können, sofern sie poetisch angemessen sind, diesen Vorgang beschreiben, nur so jedoch, daß das Erinnerungsmaterial des Erwachsenen in eine ästhetische Passung gebracht wird. Es ist aber bemerkenswert, welche Übereinstimmungen sich ergeben, wenn man das autobiographische Beispiel mit dem Subjektmodell der Systembiologie vergleicht. KAUFFMANN beschreibt das Lernen des Kindes als nicht linear und folgerichtig, sondern occasionell und zufällig, dabei aber keineswegs jede Möglichkeit wahrnehmend oder jedem Zufall sich aussetzend. Die Selektion hängt ab von dem Niveau der inneren Organisation und der vorhandenen Lernumwelt. Irgendetwas in ihr ruft Entzücken oder Entsetzen, Faszination oder Verachtung hervor, und oft versammelt sich Entzücken oder Entsetzen „auf eine winzige Kleinigkeit“ (ebd., S. 326), die dem Erwachsenen nicht auffällt. Aus Kleinigkeiten wächst das *puzzle* zusammen, aber nur um jeweils neue Herausforderungen für Denken und Verstehen bereitzustellen. Störungen des jeweils erreichten Niveaus sind nicht etwa kontraproduktiv, sondern die zentrale Entwicklungsbedingung (VON FOERSTER 1985, S. 149 ff., 169 ff.). *Veranlaßt*, aber nicht etwa *bewirkt*, differenziert sich das Empfinden und organisiert sich das kindliche Bewußtsein zu höheren Graden des Verstehens, schon auf physiologischem Niveau immer neu kombiniert zu „zufälligen Netzwerken“ (KUHLENBECK 1986, S. 100 ff.), aber als eine „Einheit mit operationaler Geschlossenheit“ (MATURANA/VARELA 1987, S. 180 ff.).

„Höher“ kann nur heißen, im Blick auf bestimmte Erfahrungsbereiche verständiger, ohne dabei auf einen kontinuierlich wachsenden Habitus des Verstehens zurückgreifen zu können. Das Verstehen der Welt verbessert sich, indem es sich differenziert; darin liegt jedoch nie nur Zuwachs, sondern auch Verlust und – vor

allem – eine unabsehbare Dunkelziffer des Effekts (vgl. OELKERS 1986). Was wir meinen, gelernt zu haben, ist nie der Nettoertrag des Lernens selbst (POLANYI 1985), und die zu einem bestimmten Zeitpunkt beste Form des Lernens muß keineswegs diejenige sein, die die letztendliche Steigerung des Verstehens hervorbringt.

So schildert KAUFFMANN, wie Verstehen über *Mißverstehen* herausgebildet wird. Das Kind erfährt nicht einfach „die Welt“, sondern differenziert sein Verstehen, indem es Dinge lernt, die zunächst ganz unverständlich sind, etwa solche, die mit der Polarität des Lebens zusammenhängen, oder solche, die es über die Ambivalenz der Erfahrung selbst belehren. Wie lange braucht ein Kind (und was macht es daraus?), um zu verstehen, daß es Ereignisse gibt, die nicht überboten werden können, Erfahrungen, denen später „nichts Besseres nachkommt“? (KAUFFMANN 1985, S. 81).

Das Kind steht vor schmerzhaften Paradoxien und verblüffenden Widersprüchen: Das „Allerschönste“ war nicht greifbar, tauchte nur auf, um wieder zu verschwinden (ebd., S. 204); „der verzweifelte Versuch, das Schlimmste zu vermeiden, führte dasselbe herbei“ (ebd., S. 293); Grenzen sind, obwohl nicht einsichtig, übertreten worden und das war notwendig, obwohl die Überschreitung „nicht wiedergutzumachen“ ist (ebd., S. 368). „Viele Dinge waren, geschahen – und man konnte nichts tun“ (ebd., S. 421) und allzu oft mußte das Kind „in seinem kurzen Leben“ erfahren, „daß sorgsam vorausberechnete Wirkungen nicht eintraten“ (ebd., S. 514). Es begegnet hinter den Worten der alltäglichen Verständigung einem „Urständlichen“, welches zugleich mit Grauen erfüllt und fasziniert (ebd., S. 470), „einer Wirklichkeit gleichsam am hintersten Höhlengrunde (des) Bewußtseins“ (ebd., S. 414). Die Polarität des Lebens ist so zugleich vertikal und horizontal, flach im Alltagsbewußtsein und untergründig im Traum wie in der Phantasie. Und sie wird erst ganz allmählich verstanden, während sie von allem Anfang an erlebt, erahnt und ertragen werden muß. Wie kann ein Kind verstehen, daß gegen seinen Willen etwas geschehen kann, „das sich nicht mehr gutmachen (läßt)?“ (ebd., S. 531/532).

Die Wahrnehmung, das Erleben und die psycho-psychischen Reaktionsweisen stabilisieren sich auf jeweiligen Niveaus, für die ihre ästhetische Passung grundlegend ist. Das Unverständliche wird ausgesondert, soweit es nicht wie eine produktive Störung behandelt werden kann. Dies geschieht nur *innerhalb* der jeweiligen Arrondierung des Niveaus: „Das Unstimmige blieb wie ein feiner Stachel und ließ keine Ruhe, bis es ausgemittelt war“ (ebd., S. 661). Bis dahin muß ein „sozusagen gasförmiger Zustand des Bewußtseins“ ausgehalten werden (ebd.), der sich in Verstehen materialisiert, sobald die Dissonanz beseitigt und die Störung kreativ aufgenommen worden ist. Das gelingt freilich immer nur dialektisch, weil das lernende Abtasten der Umwelt nie zu „einem völlig deterministischen Universum“ führt, d. h. zu einem Universum, „in dem für jeden einzelnen Zustand ein und nur ein möglicher Nachfolgezustand existiert“ (VON FOERSTER 1985, S. 140). Das Kind findet „keine in sich ruhende Glücksinsel. Ähnlich wie dem armen Eulenspiegel (stellt) ihm das willkommene Gefälle immer schon sein Gegenteil in Aussicht“ (KAUFFMANN 1985, S. 672).

Der Status dieser autobiographischen Sätze darf allerdings nicht mißverstanden werden. Es sind ästhetische Beschreibungen eines Erwachsenen über seine eigene

Kindheit, nicht die authentischen Erlebnisformen und Ausdrucksweisen des Kindes selbst, welches er früher einmal gewesen ist. Dies sei deutlich wiederholt: Der objektive Zugang zu seiner Vergangenheit ist dem Autobiographen verschlossen, und zwar aus drei Gründen: (1) *Geschmack* und *Geruch* mögen die Erinnerung in die geheimnisvolle Tiefe der eigenen Kindheit zurückführen, aber die erschließt sich nur und einzig im *déjà vu*, welches unerbittlich an die Gegenwart (und das gegenwärtige Gedächtnis) gebunden ist. (2) Für die autobiographische Rekonstruktion gibt es um so weniger Quellen, je mehr sie dem inneren Erleben gewidmet ist. Niemand erlebt das Erlebnis des Kindes in gleicher Weise mit und wo es Zeugen für bestimmte herausragende Situationen gibt, da tritt das gleiche Erinnerungsdilemma wie bei dem Autobiographen selbst auf. (3) Die literarische Abfassung der Autobiographie ist nur eine Form des Erinnerns, das sich unablässig vollzieht und Wirkungsgeschichten produziert, welche vom authentischen Geschehen immer mehr wegführen, weil dieses nun nur noch durch die historischen Zwischenschichten wahrgenommen werden kann.

Die Autobiographien geben also nicht die „Subjektivität“ wieder, wie sie genetisch entstanden ist, sondern entwerfen aus ihrer Gegenwart eine rückwärtige Projektion, die wie jedes *Bild* nur einem ästhetischen Test unterworfen werden kann. Es muß in zweifacher Weise stimmig sein, im Blick auf die beiden Gefühlslinien des Autobiographen (jetzt und früher) und bezogen auf den Ausdruck des kindlichen Erlebens, wie es sich dem Autor und dem Leser darstellt. Beide verwenden eine *Theorie* der Subjektivität und legen sie an, stellen sie aber keineswegs in der autobiographischen Rekonstruktion erst her, schon gar nicht in irgendeinem naiv historischen Sinne, als könne sie aus den Quellen selbst extrapoliert werden. Die „Ordnung der Erinnerung“ ist daher eine „kunstvolle Komposition“, aber keine, in der die Kindheit selbst, „in der Perspektive des erinnernden Ich“, *wiedergefunden* (JAUSS 1986, S. 113f., 124) wird, sondern in der sie ästhetisch *neu entsteht*. Nicht ohne Grund vermeiden die weitaus meisten Autobiographien diesen Test, indem sie die faktische Rekonstruktion suggerieren und die epistemologische Frage nach dem Erinnern, zumal des vergangenen Ichs, vernachlässigen.

3. Erziehung des Subjekts?

In einer bestimmten Weise ist es leichtsinnig, sich zur Lösung der pädagogischen Dilemmata zwischen *Einwirkung* und *Entwicklung* auf die Theorie „selbstorganisierender Systeme“ zu verlassen, die inzwischen auch über die Kybernetik hinaus breit diskutiert werden (JANTSCH 1979; LUHMANN 1984). Eine ihrer Voraussetzungen ergibt sich aus dem physikalischen Satz der Entropie, die „in einem geschlossenen thermodynamischen System entweder konstant bleibt ... oder steigt, niemals aber abnehmen kann“ (VON FOERSTER 1985, S. 146). Das kann, wie bereits gesagt, für ein lernendes System „Mensch“ psychologisch wie physiologisch nicht angenommen werden, denn dieses kann vergessen und an Niveau verlieren, einmal erworbene Vermögen oder Informationsmengen also nicht nur nicht konstant halten, sondern in Qualität und Quantität einbüßen. „Die Veränderung der inneren Organisation eines Systems“ muß also *nicht notwendig* „zu immer höheren Ebenen der Organisation führen“ (ebd., S. 149), wie es die Theorie selbstorganisierender Systeme oft behauptet.

Das hängt auch damit zusammen, daß das Input-Output-Modell bezogen auf die menschliche Subjektivität schon physiologisch (vgl. MATURANA/VARELA 1987, S. 185) nicht greift, und zwar weder im trivialen noch im nicht-trivialen Sinne. Weder kann die Input-Output-Beziehung von außen *festgelegt* werden noch auch kann sie den internen Zustand *angemessen* berücksichtigen (VON FOERSTER 1985, S. 21f.). Die kybernetische und biochemische Metaphorik ist in gewissem Sinne *genauso* unangemessen wie die frühere physikalische und biologische, sofern es darum zu tun ist, die Reaktionsweisen des Inneren zu antizipieren oder gar theoretisch zu beschreiben. Die nächste Beschreibung der inneren Verhältnisse des Menschen ist nicht ohne Grund die Musik und die konkreteste Näherung die Poesie. Theoretisch kann nur die Unangemessenheit der Metaphern konstatiert werden, die jedoch angelegt sein wollen, wenn Verständigung möglich sein soll. Die Grundparadoxie für jede Theorie des Subjekts aber kann nur sein: *individuum est inefabile*.

Das nimmt der Theorie nicht ihren Zweck, denn es ist für die Pädagogik von ganz entscheidender Bedeutung, welcher Modellierung von „Subjektivität“ sie folgt und welche anderen sie ausschließt. Historisch gesehen war die pädagogische Option immer auf die Nachfolgemodelle der christlichen Individualität gerichtet, die erstmalig im Subjekt selbst das Allgemeine (Göttliche) und das Besondere (Menschliche) zusammendenken konnte (vgl. YATES 1984, S. 145 ff.). Das war für pädagogische Absichten von unüberbietbarem Vorteil, denn die Entwicklung des Besonderen konnte von derjenigen Einwirkung abhängig gemacht werden, die mit dem besten Allgemeinen im Bunde war. Wir haben gesehen, warum dieses Bündnis zerbrechen mußte: Die pädagogische Intention konnte sich nicht länger auf ein metaphysisch (göttlich) gesichertes „Gutes“ beziehen; die Erziehung erschien entsprechend profanisiert und nur noch die „natürliche Entwicklung“ des einzelnen Subjekts betreffend; die Wirkung der pädagogischen Versuche geriet in die Abhängigkeit der individuellen Rezeption und wurde damit unabsehbar.

Die Theorie „selbstorganisierender Systeme“ nutzt nun einige Motive der Monadentheorie LEIBNIZ' und kombiniert sie mit der romantischen Annahme der Selbstentwicklung des Individuums (vgl. OELKERS 1987a). Beide historischen Positionen sind in der Pädagogik durchaus wirksam gewesen, etwa im Einfluß der Monadentheorie auf das klassische Konzept von „Bildung“ (MENZE 1980) oder in der Idealisierung der „natürlichen Entwicklung“ des Kindes. Dabei ist allerdings oft der Theoriesprung von der Wesensphilosophie zur empirischen Forschung übersehen worden. Die Theorie selbstorganisierender Systeme jedenfalls kommt ohne Substanzannahmen aus und zahlt auch nicht den Preis einer Entwicklungslogik, was jene Positionen auf sich nehmen müssen, die unbeschadet monadologische oder romantische Subjekttheorien vertreten wollen.

Die neuere Theoriediskussion ist denn auch in dreifacher Weise über die klassischen Positionen hinausgeführt worden (vgl. auch FRANK 1986, S. 105 ff.):

(1) LEIBNIZ' Monade wurde abgeschlossen für sich gedacht und konnte insofern auch die „innere Bildung“ begründen. Sie war jedoch indifferent gegen die Umweltbedingungen; nur deswegen war es möglich, sie autistisch und trotzdem entwicklungsfähig zu begründen, da sie ihre Substantialität in sich selbst tragen sollte. Demgegenüber kann das Innere nicht mehr als Produkt *rein* aus sich selbst

heraus bezeichnet werden, sondern nur als der imaginierte „Raum“ für ein lernendes System, welches ja wechselnde Umwelten danach abtastet, ob und wie Steigerungen seiner selbst möglich sind. Lernen kann in diesem Sinne nur als Versuch der Selbstverbesserung einer einzigartigen Existenz aufgefaßt werden. Das galt für LEIBNIZ' Monade gerade nicht, die nur als das Besondere eines höchsten Allgemeinen oder das Spiegelbild des Göttlichen verstanden werden kann (ebd., S. 109f.).

(2) Aber Lernen ist nicht bloß intentional und nicht alle Versuche, die inneren Niveaus durch intentionales Lernen zu verbessern, müssen gelingen. Daß ein System lernt, ist trivial; stehenbleibend bei einer solchen Annahme ist keine Möglichkeit gewonnen, die Qualität des Gelernten zu bestimmen. Dies ist in dreifacher Weise möglich, als Stabilisierung des Niveaus, als Verbesserung und als Verschlechterung. Grundsätzlich müssen für eine Theorie der Subjektivität alle drei Möglichkeiten in Rechnung gestellt werden, d. h. der Beobachter muß das lernende Gegenüber nicht nur so ansehen, daß es lernen kann oder muß, sondern aufgrund des Lernens Gewinne und Verluste erzielt und das Lernen wiederum darauf einrichten kann.

(3) Alle diese Ausdrucksweisen sind, gegenüber dem realen Erleben und Handeln, metaphorisch, d. h. aber, die Theorie weiß über ihren Status Bescheid und versteht ihn besser als ihre Vorgänger. Es ist unmöglich, das innere Geschehen direkt abzubilden, aber es kann auch nicht, in einem strengen Sinne, „indirekt“ *erschlossen* werden. Das hermeneutische Fremdverstehen setzt einen *Text* voraus, der im Medium der Sprache, intersubjektiv also, gebildet wird und keineswegs der „Spiegel“ des Inneren ist. Die Unterscheidung von *innen* und *außen* ist so auch als Kluft vorzustellen, die das Verstehen überbrückt, aber nicht überwindet. Im übrigen aber dient diese Theoretisierung der kommunikativen Verständigung und nicht der empirischen Abspiegelung der subjektiven Wirklichkeit *so-wie-sie-ist*. Ein solcher Empirismus ist nur noch als Problemrückfall in die naive Rede von „Einwirkungen“ und „Entwicklungen“ und deren unbezweifelten Realitätsimplikate möglich⁷.

Aber muß nicht jede Erziehung als Einwirkung bezeichnet werden und setzt sie nicht die Entwicklung des Subjekts voraus, welche sie zu fördern gedenkt? In einem gewissen Sinne ist die Sprache der Erziehung tatsächlich nicht beliebig. Soll von *Erziehung* gesprochen werden, dann muß ein *Einwirkungsgeschehen* als real möglich angenommen werden. Gedacht wurde dies in aller Regel als Unterscheidung von *innen* und *außen* derart, daß der Erzieher von außen auf das innere Geschehen einwirkt; dieses entwickelt sich dann in der richtigen Weise, sei es, daß es nach Plan des Erziehers hergestellt wird oder sei es, daß die erzieherischen Maßnahmen nur den vorausgesetzten inneren Kursus unterstützen und notfalls korrigieren. Ich behaupte nun wiederum dreierlei:

(1) Diese Modellierung ist eine vielleicht notwendige Fiktion, aber keine zureichende Begründung der pädagogischen Intention, die auf diese Weise ihre eigene Fallibilität nicht in Rechnung stellen kann. Das aber wird möglich, sobald man die Absicht von der Wirkung trennt und sie (die Absicht) von der Möglichkeit ihrer eigenen *Unwirksamkeit* her konzipiert, ohne sie aufzugeben. Sie kann als notwendig

(für den Handelnden) erscheinen, ohne daß mit dieser Notwendigkeit schon die Wirksamkeit gegeben wäre.

(2) Eine solche Strategie ist unvermeidbar, wenn man die älteren Subjektmodelle aufgibt, die lediglich passive Einwirkung oder aktive Entwicklung konstatieren, ohne einen alinearen Prozeß und ein fallibles Lehren und Lernen in Rechnung zu stellen. Genau das aber ist erforderlich, wenn man beide Seiten entschlossen subjektiviert, die des Lehrenden und die des Lernenden. Die Theorie der *autopoiesis* (MATURANA 1982; LUHMANN 1984) liefert hierfür mit der Kategorie der „Selbstreferenz“ erste Aufschlüsse, denen entnommen werden kann, daß Erziehung eines *nicht* ist, nämlich ein wirkungssicheres Geschehen, eine Ursache, die im anderen Wirkungen nach Plan oder Gesetz hervorbringt.

(3) Von „Erziehung“ kann daher im Sinne des *Versuchs* gesprochen werden, mit Hilfe bestimmter Handlungsentwürfe Zustände im anderen zu verbessern. Der Erfolg des Versuches hängt aber nicht von der Zuschreibung des pädagogisch Handelnden, sondern vom Urteil dessen ab, der sein Lernen hat beeinflussen lassen oder nicht. Wie dies geschieht, ist prinzipiell von zwei Standpunkten aus beschreibbar, vom Handelnden und vom Beobachter. Der besondere Erkenntniswert von Autobiographien besteht darin, daß sich im rückblickenden Urteil beide Standpunkte in eins legen *und* verändern. Der handelnde Erwachsene beobachtet sich selbst in der Retrospektive, freilich nicht wie einen Gegenstand außer sich, sondern als literarische Bearbeitung seiner Erinnerung. Die autobiographische Rekonstruktion gibt also nicht das Leben wieder, sondern stilisiert es zu einer Geschichte. Weil das aber so ist, können Autobiographien auch zur Kritik „der“ Erziehung oder zu ihrer Negation verwendet werden, denn deren Stilisierung ist mit je verschiedenen Intentionen und literarischen Mitteln je verschieden möglich.

Damit ist die Sicherheit des 19. Jahrhunderts dahin, zugleich aber auch eine alte pädagogische Intuition bestätigt. Für die Theorie der Erziehung ist die Kategorie der „Subjektivität“ grundlegend; es kommt nur darauf an, wie sie modelliert wird. Von dem jeweiligen Modell hängt es ab, wie und ob überhaupt von *Erziehung* gesprochen werden kann. Wer dabei die klassische Theoriestrategie verfolgt und einfach „Individuum“ und „Gesellschaft“ einander gegenüberstellt, hat lediglich zwei Wahlen zur Verfügung, er kann das Individuum im Gegensatz zur Gesellschaft sich entwickeln oder aber die Gesellschaft so auf das Individuum einwirken sehen, daß es gegen seine natürliche Entwicklungstendenz angepaßt wird. Das Subjekt erscheint dann als eine Art verhindertes Projekt, und die hemmenden Kräfte sind stets solche der „Gesellschaft“, die auf das Subjekt gleichsam illegitim einwirken, ohne daß der Erzieher etwas anderes dagegen tun kann als Protest zu erheben. Dabei bleibt aber fraglich, ob die Angst des Erziehers vor dem Scheitern Grundlage sein kann für die Theorie seines Geschäfts.

Gibt man die naiven Optionen der *Einwirkung* und der *Entwicklung* preis und verändert den Theorierahmen zu einem Konzept, das zwischen Intention und Wirkung einerseits, Lehren und Lernen andererseits unterscheidet und alle Relationen immer auch selbst- oder rückbezüglich denkt, ohne die Kontextrelativität durch neue Universalismen zu begradigen, dann können sich nicht mehr einfach Individuum und Gesellschaft (etwa auf der Linie von „Person“ und „Ding“) gegenüberstehen, mit der richtigen (aber wirkungslosen) oder der falschen (aber wirkungsvollen)

Erziehung in der Mitte. Erziehung ist keine Kraft, deren Dynamik an beliebige Ziele angekoppelt werden kann, und Gesellschaft ist keine Superkausalität, der gegenüber das Individuum nur ohnmächtig sein kann. Auf der Linie solcher Unterscheidungen liegen aber autoritäre und liberale Erziehungstheorien, die mithin beide gleichermaßen unangemessen sind.

Psychologisch läßt sich nur zweierlei beschreiben: daß und wie das Individuum im Umgang mit wechselnden Umwelten sowie mit sich selbst lernt und sich daraus aufbaut, und daß die Erweiterung der Erfahrung Räume und Zeiten erschließt, die nicht zur unmittelbaren Lebenswelt gehören. Für das lernende System aber gibt es keine innere oder äußere Determination außerhalb dieser Erfahrung, keine „unsichtbare Hand“ *hinter* den Personen und Institutionen seiner jeweiligen Erfahrungswirklichkeit⁸. Dem Individuum steht nicht „die“ Gesellschaft (als soziologische Abstraktion) *gegenüber*, so daß für das lernende System Mensch „Gesellschaft“ keine realwirksame Totalität sein kann. Als Abstraktion kann die Gesellschaft nicht handeln und übt nur vermittelt Wirkungen aus, durch Medien, die ihr – als Deutungsgröße – zugeschrieben werden.

Literarische Autobiographien können, wenn sie gelingen, diese Prozesse des Lernens und der inneren Resonanz ästhetisch ermessen und damit auf besondere Weise konkretisieren, als Konstitution eines einzigartigen Mikrokosmos, die zu „erkennen“ nur einer poetischen Näherung möglich ist. Zugleich ist diese poetische Form ein Test auf die Realitätsannahmen von Subjekttheorien, die sich nicht einfach vom Beobachterstandpunkt aus verifizieren lassen. Der Test ist freilich paradox, denn die Autobiographie gibt eben nicht die ursprüngliche Wirklichkeit der Kindheit (oder des Lebensverlaufs) wieder, sondern stellt die ästhetische Bearbeitung jener Erinnerung dar, über die der Erwachsene zum Zeitpunkt der Abfassung seiner Geschichte verfügt. Aufschlußreich für die pädagogische Theorie ist daran jedoch folgendes:

- (1) Die erzählte, poetisch verdichtete Geschichte stilisiert die Einzigartigkeit eines Lebens, das nicht kopiert und nicht wiederholt werden kann. Ansonsten müßte es zwei oder mehr identische Autobiographien geben.
- (2) Die literarische Rekonstruktion insbesondere der Kindheit demonstriert die Bedeutung ästhetischer Ausdrucksformen. Offenbar kann anders die verschwundene Vorgeschichte nicht erinnert oder jedenfalls in keinen sinnvollen Zusammenhang gebracht werden. Sie wird also weniger (verallgemeinernd) erzählt, sondern metaphorisch (einzigartig) erschlossen.
- (3) Wenn die Erinnerung nicht einfach Spuren der Vergangenheit zu einer objektiven Geschichte verbinden kann, sondern undeutlichen Bildern oder szenischen Spuren ästhetische Ausdruckskraft verleihen muß, damit sie überhaupt verständlich werden, dann kann Erziehung nicht als Implantation dauerhafter Effekte vorgestellt werden. Die müßten mehr sein als „Spuren“ und „Bilder“, nämlich Anfänge oder Verstärker „innerer“ Qualitäten.
- (4) Autobiographien sind Zeitraffer, die allein schon die *longue durée* der Kindheit behandeln müssen, als sei sie auflösbar in einzelne herausgehobene Ereignisse, an denen sich das Gedächtnis fixiert. Tatsächlich aber gibt es kein literarisches Medium

zur Erfassung der *Dauer*, von der doch jede empirische (allgemeine) Erfolgsbestimmung erzieherischer Akte abhängig ist.

(5) Was also „wirkt“, kann nur der Betroffene feststellen, aber der verfügt außerhalb seiner Autobiographie über keine Dimension, Effekte der Erziehung darzustellen. So ist die Autobiographie zugleich eine einzigartige und völlig unzuverlässige Kontrolle der pädagogischen Wirkungen.

„Subjektivität“ ist in ihrer Singularität nicht allgemein erfaßbar. Wenn die Erziehungstheorie diese Kategorie für grundlegend erklärt, dann gibt sie scheinbar sehr plausible und bewährte Konstellationen auf und handelt sich Paradoxien und Dilemmata ein, die ihre eigenen Aspirationen beschneiden. Dies wird aber gerade dort nahegelegt, wo sich die pädagogische Forschung dem Medium der literarischen Autobiographie genähert hat, die gerade nicht das Allgemeine im Besonderen „aufscheinen“ läßt, sondern die *Einzigartigkeit* eines Lebens faßt und damit quer liegt zu allen „allgemeinen“ pädagogischen Zielsetzungen. Hier findet man keine „mündigen“ Menschen, keine „brauchbaren“ Bürger, keine „emanziptierten“ Subjekte (höchstens die Formeln davon), sondern konkrete Erfahrungen der Widersprüchlichkeit der Welt, ihrer Wirklichkeiten und deren Interpretationen. Darin die individuelle Form zu finden oder nicht zu finden, macht das Hauptproblem des Lebens und also auch der Autobiographie aus, das nie im Lichte einer Pädagogik gelöst wird. Vielleicht sollte dies Anlaß sein, über die grundbegrifflichen Annahmen der Erziehungstheorie nachzudenken und die *Differenz* von Erleben und Erziehen oder von Beobachtern und Handelnden zu betonen, statt sie mit *slogans* zu überdecken.

Anmerkungen

- 1 Unter „Subjektivität“ verstehe ich allgemein innere („psychische“) Vorgänge im Individuum Mensch. Diese Verbindung ist allerdings begriffsgeschichtlich höchst konfliktthaft: „Individuum“ ist das letzte Nichtteilbare, „Mensch“ das Exemplar der Gattung. Diesen Konflikt löse ich im Text zuungunsten einer Gattungstheorie, die das Besondere nur von ihrem Allgemeinen aus sehen kann.
- 2 „Entwicklung“ heißt in jedem Falle sequenzierte Ordnung einer Bewegung. Die Unterschiede in den Konzepten ergeben sich vor allem aus der Deutungsrichtung, die prospektiv oder retrospektiv angelegt sein kann. Die Anlagetheorie der Entwicklung etwa ist prospektiv, weil sie Prognosen über den *zukünftigen* Prozeß trifft (Ähnliches gilt für Stufentheorien der Entwicklungspsychologie); die Evolutionstheorie dagegen deutet die biologische *Geschichte* und ist also retrospektiv angelegt.
- 3 ROUSSEAUS Grundmodell hat verschiedene Einwände gegen den pädagogischen Reduktionismus vorgebracht, aus denen sich ganz andere Traditionen als die des pädagogischen Bezuges ableiten lassen: die Verantwortung der Erziehung für *Staat* und *Gesellschaft* (STEPHANI, POLITZ), die Ausweitung der Erziehung auf einen Wirkungszusammenhang zwischen den *Generationen* (SCHLEIERMACHER) und die Aufhebung der Trennung von Natur und Gesellschaft in der sozialen *Gemeinschaft* (PESTALOZZI). Diese Konzepte haben die Prädominanz des pädagogischen Bezuges aber nicht aufbrechen können.
- 4 Auch die Konkurrenz zu anderen Einflußfaktoren ist schon früh erkannt und beschrieben worden: Die Verschiedenheit der Umstände der beteiligten Personen und der Kinder selbst erlauben keine summarische Wirkkraft der Erziehung (SEILER 1783, S. 276). Die Wirkungsmöglichkeiten dürfen daher nicht überschätzt werden, zumal mit knappen Zeiten,

- begrenzten Mitteln und streuendem Interesse zu rechnen ist (LAY 1903, S. 404) und „jede pädagogische Maßregel ... zugleich positiv und negativ“ sein kann (NATORP 1922, S. 54).
- 5 DARWIN selbst hat die Anfänge der geistigen Entwicklung seines Sohnes beschrieben (DARWIN 1877; vgl. GAUPP 1910, S. 3f.). In der Psychologie ist die Rezeption der Evolutionstheorie zunächst ganz der (medizinischen) „Naturgeschichte“ des Kindes gewidmet (SULLY 1909, S. 4ff.), bevor dann – beeinflußt wohl vor allem durch PREYER – ein eigener Fokus der Kinderpsychologie entstehen konnte.
- 6 „Beobachtung“ hat einen Innen- und einen Außenaspekt, aber immer nur in bezug auf den Beobachter selbst. Ohne ihn ist nichts beschreibbar, zumal nicht das Innenleben eines anderen Beobachters, der für den ersten Beobachter der Handelnde ist. HEINZ VON FOERSTER (1985, S. 82) hat daraus epistemologische Schlußfolgerungen gezogen: „Im Gegensatz zur klassischen Problemstellung wissenschaftlicher Forschung, die zunächst eine beschreibungsinvariante „objektive Welt“ postuliert (als ob es so etwas gäbe) und sodann versucht, deren Beschreibung anzufertigen, sehen wir uns heute herausgefordert, eine beschreibungsinvariante „subjektive Welt“ zu entwickeln, d. h. eine Welt, die den Beobachter einschließt. *Das ist das Problem*“.
- 7 Die hermeneutische Pädagogik hat angesichts dieser Defekte versucht, das Individuum über die symbolisch-sprachliche Zwischenwelt des objektiven Geistes mit der Gesellschaft zu verbinden. Darin liegen eine Dynamisierung und ein Übergang zum Prozeßdenken, die allerdings in den grundbegrifflichen Relationen nur unvollkommen aufgefangen werden, nicht zuletzt deswegen, weil Substanzannahmen über das Subjekt der historischen Grundauffassung von Kultur und Gesellschaft widersprechen.
- 8 Nur so – unter der „Voraussetzung von Selbstverhältnis“ (HENRICH 1986, S. 502) – sind weitreichende ethische oder erkenntnistheoretische Annahmen über das Subjekt und seine Metaphysik überhaupt haltbar (ausf. FRANK 1986), die zum Grundbestand der modernen Pädagogik zählen, mit der traditionellen Semantik von „Einwirkung“ und „Entwicklung“ aber nicht recht entfaltet werden können. Die Quintessenz der neueren Metaphysik des Subjekts liegt auf der Linie unserer Überlegungen: „Es gibt keinen festen Kern, keine fixe Identität in einem Individuum“ (ebd., S. 100).

Literatur

- BAUMANN, J.: Einführung in die Pädagogik. Geschichte der pädagogischen Theorien. Allgemeine Pädagogik (Pädagogische Psychologie). Leipzig 1890.
- BERGSON, H.: Schöpferische Entwicklung. Übers. v. G. KANTOROWICZ. Jena 1921. (frz. Orig. 1907)
- BEYER, C.: Erziehung zur Vernunft. Philosophisch-pädagogische Grundlinien für Erziehung und Unterricht. Wien ³1877. (Erstaufl. 1864)
- BRAUBACH, W.: Fundamentallehre der Pädagogik oder Begründung derselben zu einer strengen Wissenschaft. Gießen 1841.
- BÜHLER, K.: Die geistige Entwicklung des Kindes. Jena ³1922.
- CHISHOLM, R. M.: Perceiving: A Philosophical Study. Ithaca/London 1957. (7th pr. 1974)
- DARWIN, CH.: Biographical Sketch of an Infant. In: Mind vol. 2, july (1877), S. 285–294.
- FOERSTER, H. v.: Sicht und Einsicht. Versuche zu einer operativen Erkenntnistheorie. Übers. v. W. K. KÖCK. Braunschweig/Wiesbaden 1985. (=Wissenschaftstheorie, Wissenschaft und Philosophie. Band 21)
- FRANK, M.: Die Unhintergebarkeit von Individualität. Reflexionen über Subjekt, Person und Individuum aus Anlaß ihrer ‚postmodernen‘ Totalzerstörung. Frankfurt 1986.
- GAUPP, R.: Psychologie des Kindes. Leipzig ²1910. (=Aus Natur und Geisteswelt, Heft 213)
- HELM, J.: Handbuch der allgemeinen Pädagogik. Erlangen/Leipzig 1894.

- HENRICH, D.: Was ist Metaphysik, was Moderne? Thesen gegen Jürgen Habermas. In: *Merkur* 40 (1986), S. 495–508.
- JANTSCH, E.: Die Selbstorganisation des Universums. Vom Urknall zum menschlichen Geist. Vorwort von P. FEYERABEND. München/Wien 1979.
- JAUSS, H. R.: Zeit und Erinnerung in Marcel Prousts „A la recherche du temps perdu“. Ein Beitrag zur Theorie des Romans. Frankfurt 1986. (Erstausg. 1955)
- KAUFFMANN, F. A.: Leonhard. Chronik einer Kindheit. Mit einem Nachwort von J. MORAS. Zürich 1985.
- KUHNENBECK, H.: Gehirn, Bewußtsein und Wirklichkeit. „The Human Brain and its Universe“. Übers., zsgf. u. hrsg. v. J. GERLACH. Darmstadt 1986.
- LAY, W. A.: Experimentelle Didaktik. Ihre Grundlegung mit besonderer Rücksicht auf Muskelsinn, Wille und Tat. I: Allgemeiner Teil. Wiesbaden 1903.
- LUHMANN, N.: Soziale Systeme. Grundriß einer allgemeinen Theorie. Frankfurt 1984.
- MATURANA, H. R.: Erkennen: Die Organisation und Verkörperung von Wirklichkeit. Ausgewählte Arbeiten zur biologischen Epistemologie. Übers. v. W. K. KÖCK. Braunschweig/Wiesbaden 1982. (=Wissenschaftstheorie, Wissenschaft und Philosophie, Band 19)
- MATURANA, H./VARELA, F.: Der Baum der Erkenntnis. Die biologischen Wurzeln des menschlichen Erkennens. Übers. v. K. LUDEWIG. Bern/München/Wien 1987. (span. Orig. 1984)
- MENZE, C.: Leibniz und die neuhumanistische Theorie der Bildung des Menschen. Opladen 1980. (=Rheinisch-Westfälische Akademie der Wissenschaften, Vorträge G 246)
- MILL, J. ST.: System der deductiven und inductiven Logik. Eine Darlegung der Principien wissenschaftlicher Forschung, insbesondere der Naturforschung. Übers. v. J. SCHIEL. Erster Theil. Braunschweig 1877.
- MÜLLER, J.: Pädagogik und Didaktik auf modern-wissenschaftlicher Grundlage. Mainz 1898.
- NATORP, P.: Herbart, Pestalozzi und die heutigen Aufgaben der Erziehungslehre. (1899) In: P. NATORP: Gesammelte Abhandlungen zur Sozialpädagogik. Zweites Heft. Stuttgart 1922, S. 7–146.
- OELKERS, J.: Intention und Wirkung. Vorüberlegungen zu einer Theorie pädagogischen Handelns. In: LUHMANN, N./SCHORR, K. E. (Hrsg.): Zwischen Technologie und Selbstreferenz. Fragen an die Pädagogik. Frankfurt 1982, S. 139–194.
- OELKERS, J.: Verstehen als Bildungsziel. In: LUHMANN, N./SCHORR, K. E. (Hrsg.): Zwischen Verstehen und Intransparenz. Fragen an die Pädagogik. Frankfurt 1986, S. 167–218.
- OELKERS, J.: Was bleibt von der Reformpädagogik? Kritische Überlegungen zur „progressiven Erziehungstheorie“. In: NEUMANN, D./OELKERS, J. (Hrsg.): Soziales und politisches Lernen. Frankfurt/Bern 1987.
- OELKERS, J.: System, Subjekt und Erziehung. In: OELKERS, J./TENORTH, H. E. (Hrsg.): Pädagogik, Erziehungswissenschaft und Systemtheorie. Weinheim/Basel 1987a, S. 175–201.
- OELKERS, J.: Wie kann der Mensch erzogen werden? PESTALOZZIS „Nachforschungen“ als ein Hauptstück der modernen Pädagogik. Ms. Lüneburg 1986. (Erscheint im Tagungsband des PESTALOZZI-Symposiums Februar 1987 der Universität Bern.)
- POLANYI, M.: Implizites Wissen. Übers. v. H. BRÜHMANN. Frankfurt 1985. (amerik. Orig. 1966)
- PREYER, W.: Die Seele des Kindes. Beobachtungen über die geistige Entwicklung des Menschen in den ersten Lebensjahren. Bearb. u. hrsg. v. K. L. SCHAEFER. Leipzig 1923. (Erstauf. 1882)
- PROUST, M.: Auf der Suche nach der verlorenen Zeit. In Swanns Welt 1. Übers. v. E. RECHEL-MERTENS. Frankfurt 1961.

- ROUSSEAU, J.-J.: Oeuvres Complètes, t. IV: Émile. Éducation – Morale – Botanique. Éd. sous la direction de GAGNEBIN, B./RAYMOND, M. Paris 1969.
- ROUSSEAU, J.-J.: Werke, Band II: Die Bekenntnisse. Die Träumereien des einsamen Spaziergängers. Übers. v. A. SEMERAU/D. LEUBE. München 1978.
- SCHEFFLER, I.: Of Human Potential. An Essay in the Philosophy of Education. Boston/London/Melbourne/Henley 1985.
- SEILER, G. F.: Grundsätze zur Bildung künftiger Volkslehrer, Prediger, Katecheten und Pädagogen. Erlangen 1783.
- STENDHAL: Versuche zu einer Selbstbiographie. In: Tagebücher und andere Selbstzeugnisse. Band II. Übers. v. K. SCHEINFUSS. Berlin (Ost) ²1983, S. 277–294.
- STRÜMPF, L.: Pädagogische Abhandlungen, Heft 3: Das System der Pädagogik Herbart's. Leipzig 1894.
- STUMPF, C.: Der Entwicklungsgedanke in der gegenwärtigen Philosophie. (1899) In: STUMPF, C.: Philosophische Reden und Vorträge. Leipzig 1910, S. 94–124.
- SULLY, J.: Untersuchungen über die Kindheit. Psychologische Abhandlungen für Lehrer und gebildete Eltern. Übers. v. J. STIMPFL. Leipzig ³1909. (engl. Original 1895)
- TAYLOR, W. (Ed.): Metaphors of Education. London 1984. (=Studies in Education, n. s. 14)
- VOGEL, A.: Systematische Encyklopädie der Pädagogik. Ein Wegweiser durch das gesammte Gebiet der Erziehung mit ausführlicher Angabe der Literatur. Eisenach 1881.
- WIGGER, L.: Handlungstheorie und Pädagogik. Eine systematisch-kritische Analyse des Handlungsbegriffs als pädagogischer Grundkategorie. Sankt Augustin 1983. (=Beiträge zur Pädagogik, Band 2)
- WUNDT, W.: Grundriss der Psychologie. Leipzig ¹³1918. (Erstaufl. 1896)
- YATES, F. A.: The Art of Memory. London/Melbourne/Henley 1984. (Erstausg. 1966)

Abstract

Subjectivity, Autobiography, and Education

The author develops his argument in a sequence of three steps. He begins with a discussion of two keyconcepts of modern pedagogics – *development* and *effect* – and criticizes their naive realism. The uniqueness of the concept of subjectivity is explored within two completely different contexts, i. e. literary autobiography and HEINZ VON FOERSTER's operative theory of knowledge, and it is shown that the concepts of subjectivity and education do not have any causal relation. Rather, their relation is of a hermeneutic nature, dependent on specific individual interpretations, for which the autobiography may serve as a paradigm.

Anschrift des Autors:

Prof. Dr. Jürgen Oelkers, Universität Bern, Pädagogisches Seminar, Gesellschaftsstr. 6, CH-3012 Bern